

自我発達段階の視点に基づく道徳的資質・能力の 発達モデル構築の試み 2

—自意識的段階と良心的段階の水平的成長と垂直的発達を中心として—

吉田 誠¹⁾

1) 山形大学地域教育文化学部

前稿では道徳的資質・能力の具体的な内実やその発達過程を明らかにするためクックグロイターの自我発達段階論と M-GTA に基づく分析から資質・能力の発達モデルを示したが、自我発達段階における水平的成長と垂直的発達を区別することができなかった。本研究では、縦断的研究を行うことで主に自意識的段階から良心的段階にかけての水平的成長と垂直的発達に関わる資質・能力の発達モデルを示すことを目的とする。分析の結果得られたモデルから、各発達段階の水平的成長と垂直的発達につながりうる学習活動を明らかにした他、子どもたちが自分の問題として取り組みたくなる課題を選定することと普段から子どもたちの自我発達段階を把握して授業で1～2段階高い見方・考え方を提示した上で学習活動を行うことが垂直的発達の促進条件となりうることを確認された。

キーワード 水平的成長, 垂直的発達, 道徳的資質・能力, コンピテンシー, 自我発達段階

1. はじめに

前稿¹⁾では道徳的資質・能力に関して、多様な人々との現実的な人間関係における道徳的な視点や思考に関する具体的な内実やその発達過程が解明されてこなかった課題を解決するため、スザンヌ・クックグロイターの自我発達段階論²⁾に基づいて道徳授業のワークシート記述を分析することでコールバーグの道徳性発達段階論による対等な人間関係における公正や正義の内容に留まらず、多様な人間関係における道徳的価値の実践につながる具体的な資質・能力の発達モデルを示した。その際、小学校3年次と5年次に同じ担任の学級で行われた道徳授業のワークシート記述を分析することで主に自意識的段階までの発達モデルを明らかにしたが、3年次と5年次に同じ学級に在籍した児童数が10名であったことから主に横断的研究となった。そのため発達モデルにおいて同じ自我発達段階における水平的成長と次の発達段階へ向かう垂直的発達を区別できなかった。本研究では、クラス替えのない5年次と6年次に同じ担任が実施した道徳授業のワークシート記述を分析することで自意識的段階から良心的段階の水平的成長と垂直的発達に関わる資質・能力の発達モデルを示すことを目的とする。

2. 自我発達段階の水平的成長と垂直的発達

人間の知性や意識などの成長・発達において水平と垂直の方向を区別する議論は、主に組織経営学分野から生まれた成人発達理論においてなされてきた。近年、社会の急激な変化に伴い、組織経営において既存の知識やスキルを単に獲得するのではなく、多様な分野の知識やスキルをつなぎ合わせたり知識やスキルを捉える枠組み自体を見直したりしながら、正解のない課題に向き合うのみならず、自ら問いを立てて探究することのできる人材育成が求められている。このような状況において自らの拠り所となる価値観や世界観それ自体を更新しながらより高い発達段階に成長することを促す必要性から成人発

達理論に基づく人材育成が行われている³。このことは、学校教育においても、従来の社会において求められてきた発達段階よりもさらに高い段階への発達を促すことが求められつつあることを示している。

成人発達理論の研究者としてはピアジェやコールバーグの発達理論を発展的に引き継いだロバート・キーガン、カート・フィッシャー、スザンヌ・クックグロイターなどが挙げられる。成人の知性の発達段階を明らかにしたロバート・キーガンは発達のイメージを説明する際に、階段状の図を示して、水平の動きを「『台地』の上」での「進歩」、次の発達段階へと進む動きを「次の台地への坂を上る」と区別して表現している⁴。キーガンとフィッシャーの成人発達理論を基にしながらも主にフィッシャーに依拠して成人発達理論を論じた加藤洋平は「水平的成長」を知識やスキルなどの「能力の成長」、「垂直的成長」を認識の枠組みや人間性などの「器の成長」と捉え、フィッシャーの理論を「能力の成長モデル」、キーガンの理論を「器の成長モデル」と両者を明確に区別して捉えている⁵。また、本稿で取り上げるクックグロイターの自我発達段階も参照しながらキーガンとフィッシャーの理論を統合的に捉えようとした鈴木規夫は、「水平的成長」ないし「水平的発達」を「現在の発達段階の枠組みの中で成長をすること」と定義し、現在の発達段階の能力をより効果的に発揮するために習得した知識や技術を既存のものに関連づけたり活用したりすることや、リフレミングと呼ばれる現在直面している悩みを別の角度から解釈し直すことをその例として挙げている。これに対して「垂直的発達」ないし「垂直的成長」は「意識の構造が高次の発達段階に向けて垂直に上がること」と定義し、「水平的な成長では対処できない高い難易度の課題や問題と直面したときにやむにやまれずに起こる」もので、「長年にわたり水平的な成長を地道に取り組み続けることが—それだけが—垂直的な成長を実現するための道であるとさえ言える」と述べている⁶。このように加藤や鈴木は認識の枠組みの成長を視野に入れつつも垂直的成長には長期的な労力が必要であると考えることから、主にはフィッシャーの能力の成長に重点を置いている。

クックグロイターは、「特定の段階の中で起こる水平的発達」を「新しいスキル、新しい方法、新しい事実、さらには新しい知識の整理方法を学ぶこと」を通して「より多様な領域、より多くの文脈と詳細を含むように、そしてそれらの間により多くのつながりを確立するために、現在の自己と現実の見方は洗練され、豊かになり、修正される」と述べている。そして、彼女は「垂直的発達」を「新しい段階が前の段階をサブセットとして含む」ことで「それまでの意味体系全体が、より広範で包括的な新しい自己理論や世界理論へと変容し、再構築される」と述べている。クックグロイターは「成人の成長のほとんどが特定の段階の中で起こる」としながらも、「新しい段階への移行は状況が良好で本人が変化を受け容れられれば約5年かかるとされているが、よく設計された発達プログラムに参加すれば1年に短縮可能であると論じている⁷。このように、クックグロイターは「垂直的発達」について鈴木より短期的に起こりうると捉えているが、この違いは発達段階をクックグロイターは認知の変化として捉えているのに対して、鈴木は行動や習慣も含めた変化として捉えている⁸ことによるものと思われる。

以上の議論では「成長」と「発達」は明確に使い分けられていないが、一般に「成長」は量的側面、「発達」は質的側面で用いられることが多い。そこで本稿では「水平的成長」と「垂直的発達」と表記する。そして、以上の議論を踏まえて、水平的成長は自己や周囲の人間関係、社会を捉える見方・考え方の枠組みは変えずにより多くの知識やスキルを相互に関連づけて理解することでそれらの内容をより豊かにすること、垂直的発達はそれまでの見方・考え方の枠組みを含めてより包括的な枠組みから捉え直すことで自己や周囲の人間関係、社会を捉える新たな枠組みに基づく見方・考え方もできるようになること、と定義する。道徳科の学習に即して言えば、水平的成長は、例えば、親切とは何か、親切をする側とされる側がそれぞれどのように感じるか、相手に親切にすることが求められる場面としてどのような場面があるか、また、親切にする際に望ましい言動は何か、といった道徳的価値に関する知識や道徳的行為を実践するためのスキルを獲得し、より広範な場面で実践可能になることであると考えられる。垂直的発達は、例えば、それまで親切を「相手がして欲しいことをしてあげること」と捉えていたところから、「状況によっては他の人々との関わり方も含めて相手の人生にとって必要なこと、あるいはプラスになることかどうかを判断した上で、相手がして欲しいことをしてあげること」というように、道徳的問題に関わる自己や相手、周囲の人間関係、社会を捉える見方・考え方をより包括的な枠組みから捉

えられるようになることであると考えられる。

成人と子どもにおける水平的成長、垂直的発達的前提条件を比較した場合、それまでの経験から得られた知識やスキルの量に明らかに大きな違いがあると考えられる。成人の長年の経験に基づいて構築された知識やスキルの膨大な連関をさらに包括的な枠組みから捉え直すために必要な時間と労力に比べれば、子どもが経験から得られた知識やスキルの連関をより包括的な枠組みから捉え直すことは比較的短時間で可能になることが想定される。ピアジェの青年期までの発達段階における7～11歳とされる具体的操作期と11歳頃からとされる形式的操作期が一定の年齢期と対応関係にあることは学校教育の内容や方法によって支えられていると思われる。このことから考えれば、自己や周囲の人間関係、社会を捉える見方・考え方に関して垂直的発達を促す要因を解明し、道徳教育に取り入れることで将来的に現在よりも高い発達段階まで成長を遂げた子どもたちを社会に送り出すことは十分可能であると考えられる。

また、水平的成長と垂直的成達はそれほど明確に区別されるものではなく、垂直的発達の停滞期には渦巻き状、垂直的発達の進展期には水平的成長と同時にスパイラル状に発達すると考えられる。道徳的な資質・能力の観点からは水平的成長にも垂直的発達にも見方・考え方の成長、発達が含まれるが、水平的成長につながる見方・考え方の成長と垂直的発達につながる見方・考え方の発達を区別して捉えることは、子どもたち一人ひとりの成長、発達の状況の違いを捉えた上で、今まさに垂直的発達をしつつある子どもに焦点を当てた教材選択や発問づくりをすることに役立てることができると考えられる。

3. 研究方法

本研究では、Y小学校で5年生から6年生にかけて同じ担任の持ち上がり学級の児童33名について、5年生と6年生の時に実施された道徳科の単元授業のワークシート記述を当初の分析データとして用いて修正型グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下M-GTAとする）による分析を行った。分析の視点としてクックグロイターによる自我発達段階の特徴に関する記述を参考にワークシート記述の内容から発達段階を検討しながら各自我発達段階の特徴的な視点や思考を概念化した。そして、5年生から6年生にかけて自我発達段階が上昇した児童と同じ段階に留まった児童に分けてそれぞれ特徴的な視点や思考をモデル化することで、水平的成長と垂直的発達のそれぞれに関わる視点や思考を明らかにした。その上で、モデルの妥当性を検証するため、前稿で明らかにした概念やモデルとの整合性を確認した。

5年次の道徳科の単元授業は、学級目標の達成を目指して各時点での学級目標の達成度と課題を確認し、取り組むべき重点目標を設定する学級活動と、重点目標に関わる複数の道徳授業で構成されている。6年次の道徳科の単元授業は、学級活動で小学校卒業前に中学校で頑張りたいことと将来の夢を確認し、スティーブ・ジョブズの生涯の年表や人柄を示すエピソード、残した名言をA4用紙10枚にまとめたエピソードファイルを読んで感想を書くことを宿題とする事前学習を行った後、道徳授業でジョブズの幼少期、アップル創設期、アップル退職から復帰後永眠までの生き方を扱った三つの自作教材を用いて学習した上で、夢を見つけたり夢の実現に向かったりするために大切なことを考えさせる学級活動を行う形で構成されている。各単元授業の概要については表1と表2に示した。

4. 分析と考察

子どもたちのワークシートの記述については明らかな誤字脱字を修正した上でデータ化し、M-GTAによる分析を行った。まず、6年次の5回の単元授業のノートとエピソードファイルの記述データについて自我発達段階の評価を行い、順応的段階、自意識的段階、良心的段階、個人主義的段階の四つの段階に該当する回答が見られることを確認した⁹。児童33名の5年次と6年次の各自我発達段階毎の人数を表3に示す。その上でM-GTAを用いて同じ自我発達段階と評価された記述からデータ数が最も多い自意識的段階と良心的段階の特徴的な視点や思考を概念化した。概念化に際してはクックグロイターの各自我発達段階についての特徴に関する記述を参考にした。6年次のM-GTA分析からは、自意識的段階で2個、良心的段階で6個の大項目概念と良心的段階で19個の小項目概念が抽出された。表4に6年次データのM-GTAによる大項目概念と定義およびワークシートの記述例を示す。

表1 5年生10月に実施した単元授業の概要

授業日	2020/10/16	2020/10/19	2020/10/22	2020/10/28	2020/11/2
教科・領域	道徳科	道徳科	道徳科	道徳科	学級活動
内容項目	相互理解・寛容	相互理解・寛容	相互理解・寛容	相互理解・寛容	—
教材	3つの資料（事前に読ませた）	折れたタワー	すれちがい	ブランコ乗りとピエロ	—
ねらい	様々な考えをもつ人たちとの折り合いのつけ方を考えることで互いに認め合い、よりよい生活をつくる				
テーマ	それぞれの資料に共通することは何だろうか？	相手やみんなと折り合いをつけるために大切にしたいことって何だろうか？	自分と相手 すれちがったとき、折り合いをつけるために大切なことって何だろうか？	ピエロはなぜサムと折り合いをつけて、一緒に演技することができたのだろうか？	折り合いをつけられるクラスになるために大切にしたいことって何だろうか？
ワークシートの問い	それぞれの資料を読んで思ったこと・折り合いをつけるために大切なこと	もし自分がひろしだったら・本当は責めたいひろし。それでも責めないのはなぜだろうか？・ふりかえり	自分と相手すれちがったとき、折り合いをつけるために大切なことは？・二人がこれから先すれちがわないためにはどうすればよいのだろうか？・ふりかえり	ピエロとサムはおたがいに何が大切だと気づいて折り合いをつけることができたのだろうか？・ふりかえり	今回のユニット学習をふりかえって

表2 6年生11月に実施した単元授業の概要

授業日	2021/11/1	2021/11/4	2021/11/8	2021/11/12	2021/11/17
教科・領域	学級活動	道徳科	道徳科	道徳科	学級活動
内容項目	—	個性の伸長	真理の探究	希望と勇気、努力と強 意志	—
教材	—	ジョブズ誕生	アップル誕生	復讐への道り	—
ねらい	夢をもったり、夢に近づいたりするために大切なことを考える				
テーマ	中学校で頑張りたいことと将来の夢	ジョブズと自分を重ねて、自分のよさと伸びしろについて考えよう	ジョブズがなぜ人気の製品を生み出すことができたのか考えよう	ジョブズがなぜ夢を叶えることができたのかを考えよう	夢の実現や夢を見つけるために、今自分がすべきことを考えよう
ワークシートの問い	スティーブ・ジョブズの生き方から夢を見つけたり夢に近づいたりするために大切なことを考えよう	なぜジョブズは小学生の時にこの夢（みんなが驚くものを作りたい）をもつことになったのだろうか・自分のよさと伸びしろって何？・振り返り	ジョブズはなぜ人気の製品を生み出すことができたのだろうか・振り返り	ジョブズはなぜ夢を実現することができたのだろうか・振り返り	今の自分の目標とその目標を達成するために取り組みたいことは？・振り返り・夢を持ったり夢に近づいたりするために大切なことを考えよう

表3 各自我発達段階の分布（人）

	5年生	6年生
順応的段階	5	1
自意識的段階	12	10
良心的段階	12	14
個人主義的段階	4	8

表4 6年次データのM-GTAによる大項目概念と定義およびワークシートの記述例

概念 (自我発達段階)	定義 (上段) と記述例 (下段)
①自分の内面的課題の自覚 (自意識的段階)	自分の内面的な課題を抽象的に述べ、その裏返しの形で克服方法に触れている。 私は前向きに考えることをあまりできません。なので、私もジョブズのように前向きに考えて、次にチャレンジしていきたいです。
②第三者的な分析・評価 (自意識的段階)	教材の登場人物の言動を第三者的視点から分析したり、評価したりする。 変人ですごくおこりっぽいジョブズがこんなことを言うなんてびっくりです。でも人生いいことが続くとダメダメな人間になってしまいます。もしかしたら、これを機にジョブズは少し変わったのかもしれない。
③適切な推察 (良心的段階)	子どもの経験の範囲内で概ね適用可能で有効な推察がされている。 自分が間違っていたとしてもごまかさずに認めるというところが良いと思いました。だからいろんな人に信頼されるし、正しい場所へ行けるのだと考えました。そしてそれが apple 成功の秘訣かと思います。
④アドバイス (良心的段階)	子どもの経験の範囲内で概ね適切なアドバイスをしている。 私は電話するときには社員のふりをする必要はないと思います。なぜなら、私の考えでは子どもの工作など、色々な活動・勉強につかうのなら「いいよ」などと OK をしてくれる人が多いと思うからです。
⑤適切な教訓 (良心的段階)	主人公の言動から子どもにとって適切な教訓を述べている。 今日の授業で、夢を実現するために、目標をたてるのが大切だと感じました。あまり大きな「夢」に向かうのではなく、小さな「目標」をたてて達成していくのが大切だと思います。
⑥自分の内面的な省察 (良心的段階)	自分の内面的な課題を振り返って省察している。 私は、すべてがうまくいくと思って予定を立てています。なので私は「こういうことがあるかもしれない」と考えて行動していくことを心がけています。
⑦達成的思考 (良心的段階)	自分の目標を設定し、課題を克服して達成する方法について具体的に述べている。 夢をかなえるためにはたくさん勉強をしないといけないのにやっていなかったらなれるわけがないからです。私は夢をかなえるために、いやでやりたくないこと苦しいことにも挑戦してそれを努力して続けていきたいです。
⑧両面の認識 (良心的段階)	物事のよい面と悪い面、顕在的な面と潜在的な面等の両方に触れている。 やったことは悪いのかもしれないけれど、そういうふうにやりたいことをかなえようとする行動も大切なんじゃないのかと思いました。

表5 5年次データのM-GTAによる大項目概念と定義およびワークシートの記述例

概念 (自我発達段階)	定義 (上段) と記述例 (下段)
1. 疑問・独自解釈 (自意識的段階)	教材の筋書きに対して疑問を提示したり独自の解釈を示したりする。 すれちがいではよしさんの親が全て悪いと思いました。なぜなら遊ぶと分かっている電話も来たのに「遅れます」と言わないでそのままスルーしてしまっていたからです。
2. 第三者的な分析・評価 (自意識的段階)	教材の登場人物の言動を第三者的視点から分析したり、評価したりする。 僕はどっちもどっちだと思いました。買い物に時間がかかって遅れてしまったえり子、自分の都合で時間を決めたよしどっちも悪いと思いました。だからどちらも謝ればいいと思いました。
3. 自他両方の捉え (自意識的段階)	自分と他者の両方にとってよいように考えようとしているが具体的ではない。 自分だけが大事だったら、自分のことしかかんがえられないし、相手しか大事にしなかったら相手がいなくなったとき、何を大事にすればいいかわからなくなってしまいます。だから自分も相手も大切にしようと思います。
4. 自分や自分の個性重視 (自意識的段階)	順応的段階の他者重視のみの理想的発言とは異なり、自分の個性や考えも通そうとする。 ぼくは自分勝手とみんなのことしか考えないの間の人間になりたいです。理由は自分のこともちゃんと考えてるし相手のことも考えられたらすごくいい人になれるからです。
5. 他者の内面に対する推察の並列 (自意識的段階)	登場人物の言動の背景にある内面的な思考や感情についての推察を複数並列している。 ぼくは最初ひろし君がマスクを忘れてしまって次ひろし君がまたやらかした時、全然責めないでいたのですごくやさしい人だったのか、わざとじゃなかったから許してくれたのか自分も少し悪いところがあったと思ったのかと思います。
6. 他者の内面の類型理解 (自意識的段階)	登場人物の言動から内面的な性格を単純な類型に当てはめて表現する。 ひろしが責めなかった理由は多分ひろしは言い返せないタイプの人なのであって、心の中では

	ものすごく言い返そうとしていただろうし、なので言い返せなかったんだと思いました。
7 自分の行為の反省 (自意識的段階)	登場人物の行為との対比から自分の行為を振り返る。 ぼくは今日の学習で折り合いの付け方はだいたいわかりました。ぼくも友達と遊ぶ時まい回わすれたり、おくれてしまったりすることがかなりあるので折り合いをつけれるようにがんばっていきたいです。
8. 他者の内面について の考察 (良心的段階)	他者の言動の背景にある内面的思考を自分の経験に基づいて適切に推察している。 私はひろしは同じ失敗をすることはだめだけど、失敗を次に生かすことは大切だと思ったんだと思います。
9. 適切かつ一般化可能な人間理解 (良心的段階)	登場人物の言動を一般的で妥当な人間理解に基づいて適切に解釈している。 おたがいにそれぞれの言い分を聞いた方がいいと思いました。なぜならどちらの理由も正しいと感じたし、それを知れば仲直りができるからです。またなぜ二人ともすぐに仲が悪くなってしまうのかふしぎに思いました。なぜなら仲の良い友達ならすぐに怒らないでいるからです。
10. 適切な提案や問題解決策の提示 (良心的段階)	教材の道徳的問題に対して適切な提案や問題解決策を示している。 中村さんは飯田さんを困らせようとわざと遅れたわけでもないし、中村さんは言い訳ではなく遅くなった理由を説明しようとしてくれているのだから無視しないで中村さんの言い分も聞いてあげた方がよいと思います。
11. 時間的認識や先の状況の予測 (良心的段階)	過去とのつながりを考えたり、未来の状況を予測したりしている。 たけしくんの自分の過去を振り返って、その人の立場になりきること。そうすることで1つのけんかを防ぐことができる。やってしまったことを次のチャンスで生かすことも大切!!
12. 集団全体への目配り (良心的段階)	周囲の複数の他者の言動に意識を向けて自分の行動を考えている。 例えば給食の片付けの時間に廊下など多いところには行かず自分がいいと思うところ (他のところ) をやろうと思うからです。だから私は今の時点で周りを見るのが大事だと思います。
13. 個に応じた対応 (良心的段階)	相手の個性や考え方に応じた言動をする必要性に触れている。 今日は他の人とすれちがわないためには、相手がどんなことをしているのか予想をし、それに合った行動をすることが大切だと思いました。そのためには、相手と普段から関わり合って、その人のことを知っておきたいと思います。
14. 状況による使い分け・中庸 (良心的段階)	対照的な対応を状況によって使い分けたり、両極端な対応の中庸を目指したりしている。 わたしが折り合いをつけるために大事だと思ったことは、場面によって自己中心か他人中心かを決めることです。話し合いなどは自己中心で発言しても良い (ほどほど) と思うからです。場面ごとの切り替えが一番大切だと思いました。
15. 異なる意見からの学び (良心的段階)	自分とは異なる意見のよさを認め、受け入れようとしている。 サムだけが悪いと思っていたけどピエロも反省点があり、最後はおたがいをみとめあてました。自分の悪い所に気づけることはすごいと思ったのでぼくもそうなりたいです。
16. 両面の認識 (良心的段階)	自他の良い面と悪い面の両方を捉えようとしている。 ぼくは、認め合うことが大切だと思います。なぜなら、自分の悪いところをふれないうえ、よいところしかみとめないと、おたがいにみとめあてていないしょうごだし、折り合いをつけることができないからです。それに、認め合えばたいいていの人とは、関係がよくなるからです。

次に前稿でも使用した5年次の5回の単元授業の記述データについて、改めて学級全員分のデータを対象にM-GTAを用いて同じ自我発達段階と評価された記述からデータ数の多い自意識的段階と良心的段階の特徴的な視点や思考を概念化した。5年次のM-GTA分析からは、自意識的段階で7個、良心的段階で9個の大項目概念と、順応的段階で4個、自意識的段階で19個、良心的段階で26個の小項目概念を抽出した。表5¹⁰に5年次データのM-GTAによる大項目概念と定義およびワークシートの記述例を示す。そして、5年次と6年次それぞれのM-GTA分析から概念化されたすべての大項目概念と小項目概念について系統的に発展すると思われる概念を縦に、内容的に関連すると思われる概念を横に並べて整理することで、複数の概念の共通点をカテゴリーとして示した。図1に自意識的段階と良心的段階に分けてカテゴリー毎に大項目概念と小項目概念を整理した第1回M-GTA結果図を示す。

図1の第1回M-GTA結果図からは、5年次と6年次で異なるねらいと教材を用いて実施した単元授業のワークシート記述をデータとして独立した分析を行ったにも関わらず、例えば、自意識的段階における「第三者的分析・評価」、良心的段階における「両面の認識」のように5年次と6年次でまったく同じ概念や内容的に類似する概念が抽出されたことが示されている。このことから各自我発達段階にお

次に、良心的段階から個人主義的段階への発達に関わる要因を分析するため、5年次から6年次にかけてC良心的段階のまま推移した児童8名、D良心的段階から個人主義的段階へと発達しつつある児童4名を抽出し、5年次のM-GTA分析を行うことで、Dグループに見られる共通点として「D-1 他者の異なる見方・考え方の理解」、「D-2 他者の異なる事情や状況の理解」、「D-3 他者の異なる気持ちの理解」の3個の概念を抽出し、当初のM-GTAによるカテゴリーを参考にしながら、これら3個の概念を「自分とは異なる他者に向き合う」としてカテゴリー化した。そして、Cグループにはこの視点が見られないことを確認した上で「自分とは異なる他者に向き合う」の反対例に基づいて、「C-1 抽象的な他者の措定」、「C-2 他者の具体的状況に対する理解不足」、「C-3 抽象的な解決策の提示」、「C-4 否定語による目標設定」の4個の概念を抽出した。その上で、CグループとDグループについて6年次のM-GTA分析を行うことで、良心的段階に留まったCグループについて5個の概念、個人主義的段階へと発達したDグループについて4個の概念を抽出した。その結果、5年次から6年次にかけて良心的段階から個人主義的段階へ発達した子どもについては、5年次に「D-1 他者の異なる見方・考え方の理解」や「D-2 他者の異なる事情や状況の理解」、「D-3 他者の異なる気持ちの理解」をすることで、6年次に「D-4 他者の立場に立った内面的推察」をしたり「D-6 異なる他者のよい面悪い面両面の理解」をしたりするとともに「D-7 自分自身を客観視」するようになっていることが明らかになった。一方、5年次から6年次にかけて良心的段階のまま推移したCグループの子どもは5年次には、「人の気持ちを考える」や「みんなのことを考える」の「人」や「みんな」といった「C-1 抽象的な他者の措定」をしたり「C-3 抽象的な解決策の提示」に留まったりしているが、6年次には一部に「C-5 異なる他者の捉え方の拒否」と見られる表現は見られるにせよ、D-5と同じ「C-6 異なる他者のよい面の理解」をしている記述が見られる他、多くの記述において「C-7 異なる他者の内面への興味」を示したり、「C-8 異なる他者の考え方の受容」が見られたりするなど、垂直的発達に向かう兆候も見られることが明らかになった。また、ここでも5年次のCグループで「C-4 否定語による目標設定」をしていることが明らかになった。図2に5年次から6年次にかけての自意識的段階から良心的段階への成長と良心的段階から個人主義的段階への成長についての分析を行った結果、得られた概念とカテゴリーを整理した第2回M-GTA結果図を示す。

ここまでの2回のM-GTA結果図では、各自我発達段階の特徴を参考に、自意識的段階と良心的段階にそれぞれ共通する概念を抽出した。そのため、抽出された概念には必ずしも各段階における水平的成長と垂直的発達の構成要素とは言えないものも含まれている。そこで、第1回と第2回のM-GTA結果図に示されたカテゴリーを、自意識的段階と良心的段階における水平的成長と垂直的発達に関わるものに分類し、内容的に関連するものを縦に配置する形で資質・能力の発達モデル図を図3のように作成した。図3において実線の枠内に示された太字の項目がカテゴリーで、その下に概念を再構成した形で各カテゴリーの内容を示した。また、破線の枠は、カテゴリーとしては抽出されなかったが、「ケ自己の内面的課題に向き合う」と「エ一般的人間理解の内面化」をつなぐために追加した要素を示している。

図3から、自意識的段階における水平的成長として、道徳的問題について第三者の視点から分析、解釈して自分なりの見方・考え方を確立すること、他者の内面について複数の推察を挙げながら典型的な理解を広げること、自分の理想と現実の姿を認めることで自己の課題に向き合うことが挙げられる。そして、垂直的発達は、自分の経験と対比したり関連付けたりしながら他者の言動やその背後にある内面に対する理解を深めることで、自他の共通点と相違点を明確にし、自分の内面的課題を言語化する形で自己の内面的課題に向き合う学習活動を通して、自他の見方・考え方を総合して一般的な人間理解の形成を行うことで促される可能性があると考えられる。また、良心的段階における水平的成長として、一般的な人間理解を内面化した上でそれだけでは捉えきれない他者の見方・考え方の理解を深めること、自分の見方・考え方の狭さや一面性などの課題に向き合うことで自己理解を深めること、自他の行動の予測や見通しを立てることで自己の目標を達成することが挙げられる。そして、垂直的発達は、自分とは異なる他者の見方・考え方、気持ちを他者の事情や状況に沿って理解することや、異なる他者のよい面と悪い面両面を理解することを通して自分とは異なる他者に向き合いながら自他の多様性を尊重する

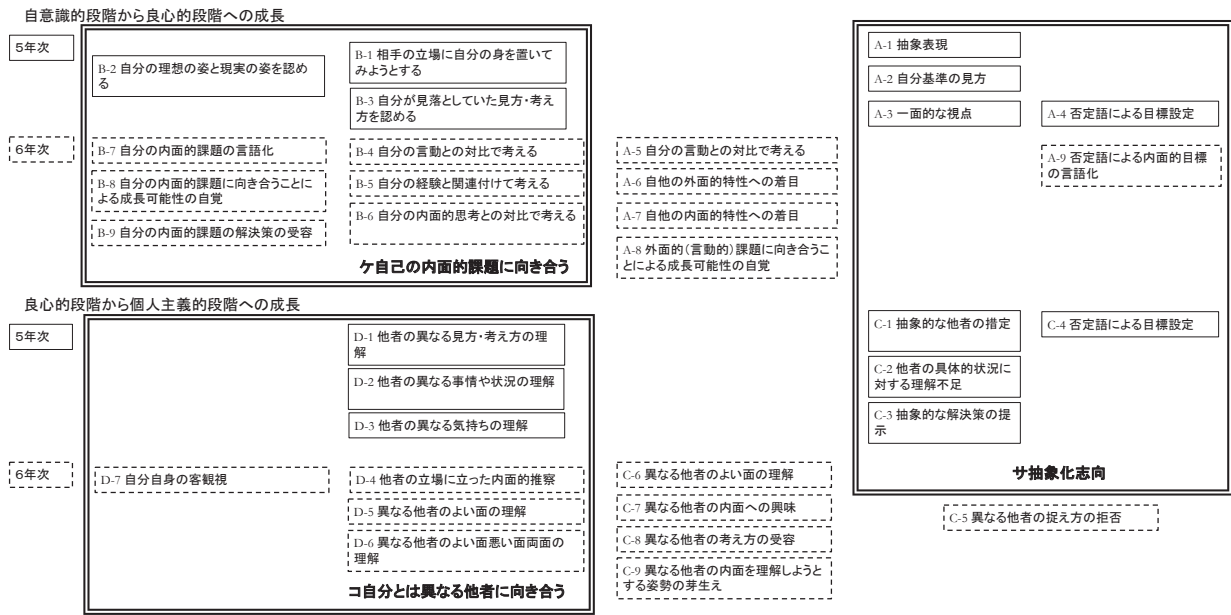


図2 第2回 M-GTA 結果図

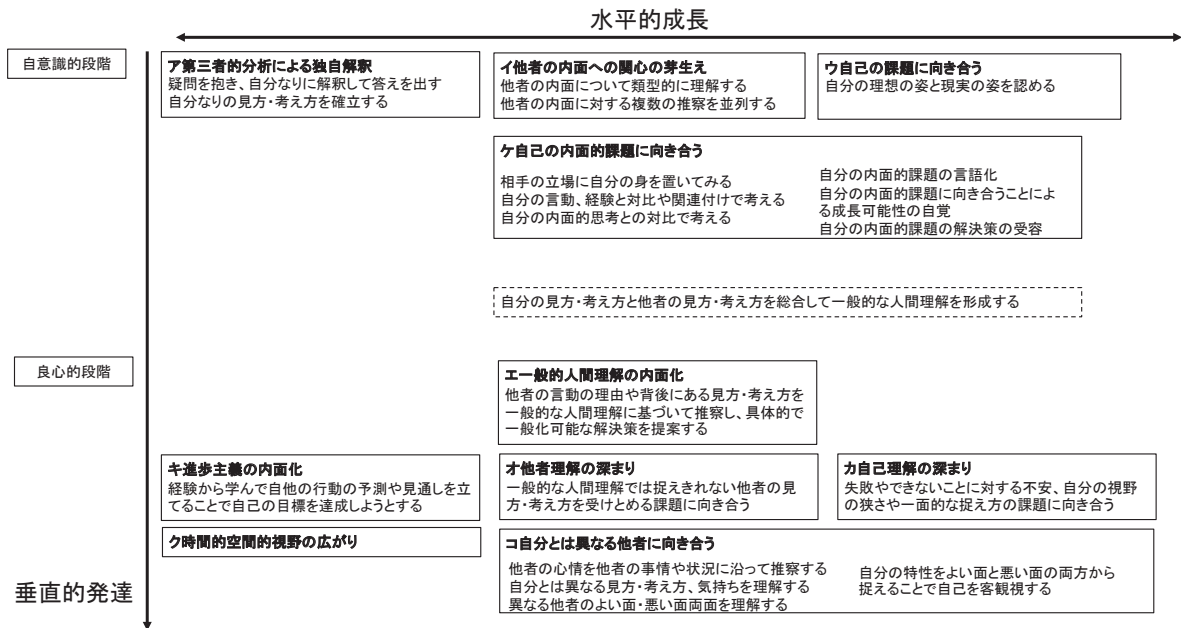


図3 資質・能力の発達モデル図

意義を理解することで促される可能性があると考えられる。図3には示さなかったが、5年次から6年次にかけてそれぞれ自意識的段階あるいは良心的段階に留まったグループから抽出されたカテゴリー「サ抽象化志向」については、本来的には具体的な事実と抽象化された見方・考え方とを往還する学習活動や否定語による目標を肯定語に変換して具体的な目標設定を促す学習活動ができれば、それぞれの段階における自他の課題や道徳的問題を理解する視野を広げる水平的成長や、自己の内面的課題に向き合ったり自分とは異なる他者に向き合ったりする垂直的発達につながりうると考えられる。しかし、具体的な事実と抽象化された見方・考え方との往還を限られた字数のワークシートの記述から確認することは困難なため、今回の M-GTA 分析に基づく発達モデル図には反映させず、今後の検討課題とした。

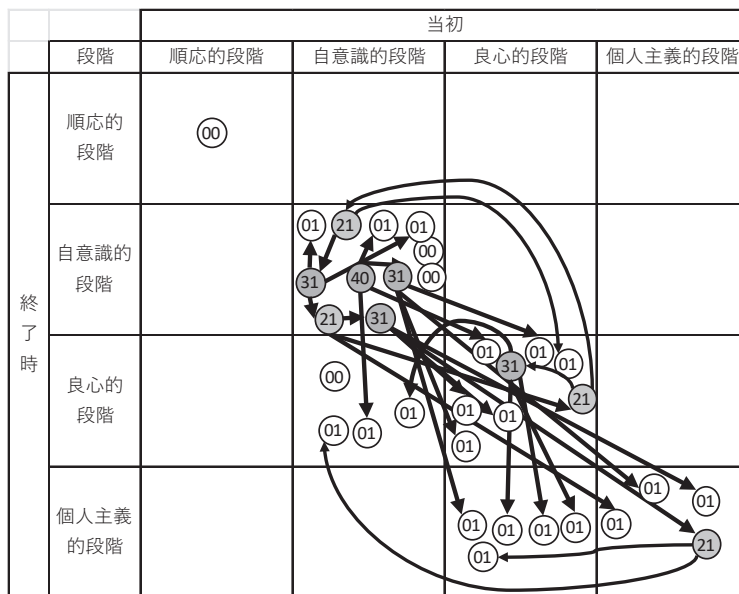


図4 6年次の単元授業での発達段階の変化と発言の影響関係

また、6年次の単元授業では、5時間目の学活で振り返りとして、「友達の考えで特に共感、納得したこと」についてワークシートに書いており、クラスメートの誰の発言に共感、納得したかが示されている。そのため、6年次の単元授業での発達段階の変化と発言の影響関係について図4のように分析を行った。図4で丸数字の位置はそれぞれの児童の単元授業当初と終了時の自我発達段階を示し、数字は例えば31であれば自分の発言が3名の児童に影響を与え、1名の他者の発言から影響を受けたというように、十の位が自分の発言が影響を与えた人数、一の位が他者の発言から影響を受けた人数を示している。複数の児童に影響を与える発言をした児童については丸数字の背景を灰色にしている。矢印の向きは発言の影響関係を示している。

まず、背景を灰色にした丸数字の分布から、このクラスに影響力を持つ児童の多くが自意識的段階に位置すると考えられる。次に、コールバーグの道徳性発達理論では、隣り合う発達段階の考え方を持つ生徒同士の議論で一段階高い段階へ移行するといういわゆるブラット効果と呼ばれるブラットとコールバーグによる研究¹¹が知られている。このブラット効果が自我発達段階にも当てはまるとすれば、図の矢印は左隣の枠を指すことになる。しかし、図4では、いわゆるブラット効果に該当する矢印は2件見られるのに対して、ブラット効果とは逆の低い段階から高い段階への影響関係を示す矢印が13件見られる。そこで、それぞれ自意識的段階、良心的段階、個人主義的段階の3名の児童の発言とその発言に共感、納得した児童の中から6年次の単元授業で自我発達段階が上昇した児童5名についての共感、納得した理由の記述の例を取り上げて、自我発達段階による捉え方の違いを比較し、表6に整理した。表6の発言した児童と共感、納得した児童の捉え方の比較によれば、共感、納得した児童の理由の記述には発言者の意図した内容を含む場合もあるが、発言者の意図を超えて、それぞれ自身の自我発達段階における見方・考えから発言を捉え直していることが明らかになった。ただし、マナーズらによる成人の自我発達段階の上昇を促すプログラムの研究結果によれば発達段階が異なる他者との対話ではなく、プログラム教材の検討課題が参加者にとって重要と感ぜられ感情的に関与できるものとなっていることと参加者の発達段階より1～2段階高い見方・考え方が教材に示されていることが発達段階上昇に有意な影響をもたらしたとされている¹²。実際、児童の発言内容は、教材として用いられたジョブズの生き方やジョブズの見方・考え方を踏まえたものであり、この教材は担任教師が多くの児童が抱えていた自信のなさや不安を乗り越えて欲しいという願いを込めて自作したものであることから見て、教材に示された道徳的問題が児童にとって重要で感情的に関与できるものであるとともに、教材に良心的段階と個

表6 発言に共感、納得した児童の理由と捉え方の比較

発言した児童の発達段階と発言内容	発言に共感、納得した児童の発達段階と共感、納得した理由の記述内容の例	発言した児童と共感、納得した児童の捉え方の比較
良心的段階 「視野を360度に広げる」	自意識的段階→良心的段階 「スポーツをやる人はできることが多いけどできないこともあります。できることだけを見るのではなく、できないをできるように変える努力が大切だと思いました」	事実だけでなく気持ちも考えるという意味で発言したのに対して、自分の能力についての見方・考え方を広げると捉えている。
	良心的段階→個人主義的段階 「一つの角度からの見方と全部を見ている人では世の中の見え方が変わってくる…他の人の考えを違う視点からみることも大切にしたい」	事実だけでなく気持ちも考えるという意味で発言したのに対して、他者の言動の内面的な意味づけに対する見方・考え方を広げると捉えている
自意識的段階 「1つのことから2つ以上のことを学ぶ」	自意識的段階→良心的段階 「一しか学べなければそれしか成長できないけれど、視野を広げいろいろなことを理解すると考える力も知る力もついて一石二鳥だからです」	具体的な知識を学ぶことを意図して発言したのに対して、学んだ結果身につく見方や能力を含めて達成主義的思考に基づいて捉えている
個人主義的段階 「楽しみながら勉強する」	自意識的段階→良心的段階 「勉強を遊びの延長として考えるとめんどくさい宿題もやる気になると思ったから」	自分の強みを活かした学習の工夫という意味で発言したのに対して、外面的方法として捉えている。
	良心的段階→個人主義的段階 「よく私は勉強を後回しにしてやりたいことを最初にやってしまうから、何でも楽しく考えて、あきらめず前向きに捉えたいです」	自分の強みを活かした学習の工夫という意味で発言したのに対して、自己の内面的省察に基づいた心構えとして捉えている。

人主義的段階の見方・考え方が示されていたことによる段階上昇であった可能性が考えられる。

5. 成果と今後の課題

以上の結果から明らかになった内容として①子どもの道徳科におけるワークシートの記述内容には学年や道徳科の内容項目、ねらい、教材の違いによらず自我発達段階毎にある程度共通した視点や思考が見られること、②自意識的段階における水平的成長につながりうる学習活動として、自分なりの見方・考え方の確立、他者の内面についての類型的理解の拡張、自分の理想と現実を認めて自己の課題に向き合うこと、が挙げられること、③自意識的段階からの垂直的発達につながりうる学習活動として、自分の経験との対比から他者の言動の内面的背景についての理解を深めること、自他の共通点と相違点を明確にして自分の内面的課題を言語化すること、といった自己の内面的課題に向き合う活動を通して自他の見方・考え方を総合して一般的な人間理解の形成を行うこと、が挙げられること、④良心的段階における水平的成長につながりうる学習活動として、一般的な人間理解を内面化すること、一般的な人間理解では捉えきれない他者の見方・考え方の理解を深めること、自分の見方・考え方の狭さや一面性などの課題に向き合うことで自己理解を深めること、自他の行動の予測や見通しを立てることで自己の目標を達成すること、が挙げられること、⑤良心的段階からの垂直的発達につながりうる学習活動として、自分とは異なる他者の見方・考え方、気持ちを他者の事情や状況に沿って理解すること、異なる他者のよい面と悪い面両面を理解すること、といった自分とは異なる他者に向き合う活動を通して多様性尊重の意義を理解することが挙げられること、⑥他の児童の発言から受ける影響については、自我発達段階の上下によらず発言者の意図を超えて、それぞれ自身の自我発達段階の見方・考え方に基づいて発言を捉え直していること、⑦子どもたちが自分の課題に向き合うことを促す内容の教材を選定することと教材自体や教材を捉える見方・考え方に子どもたちの発達段階より1～2段階高い見方・考え方を含めて授業を構成することにより垂直的発達を促すことができると考えられること、が挙げられる。また、発達モデル図を用いることで多くの児童が自意識的段階にある学級で道徳授業を行う際に、資質・能力面でのねらいとして、自己の内面的課題に向き合うことと自他の見方・考え方を総合して一般的な人間理解を形成することに重点を置くことで、良心的段階への発達を促すことができる可能性が示唆された。

今後の課題として、同じ自我発達段階に留まった子どもについて、具体的な事実と抽象化された見方・考え方を往還する学習活動や肯定語に変換して具体的な目標設定を促す学習活動を行えば水平的成長や垂直的成長につながりうるのではないかと考えられる点、および発達モデル図を用いて資質・能力面でのねらいを設定することで垂直的発達を促すことができる可能性について、実践を通じた検証を行うことが挙げられる。また、今回の研究を通して子どもたちが自分の問題として取り組みたくなる課題を教材として選定することと普段から子どもたちの自我発達段階を把握して授業で1～2段階高い見方・考え方を提示した上で学習活動を行うことが垂直的発達の促進条件となりうるということが確認された。この点について他の学年や異なる自我発達段階の子どもたちにも適用可能かどうか検証を続けていきたい。

注

1 吉田誠「自我発達段階の視点に基づく道徳的資質・能力の発達モデル構築の試み：『B. 主として人との関わりに関すること』の学習を中心として」、『山形大学 教職・教育実践研究』第17号、2022年、64-75頁。

2 Susanne Cook-Greuter (2014). Ego Development: A Full-Spectrum Theory Of Vertical Growth And Meaning Making. Uploaded on ResearchGate by Susanne Cook-Greuter on 18 November 2021 (<https://www.researchgate.net/publication/356357233> 最終確認日 2022年11月23日)。

3 鈴木規夫『人が成長するとはどういうことか』日本能率協会マネジメントセンター,2021年,3-17頁。

4 ロバート・キーガン, リサ・ラスコウ・レイヒー著, 中土井訳『なぜ弱さを見せあえる組織が強いのか—すべての人が自己変革に取り組む「発達指向型組織」をつくる』英治出版, 2017年, 115-120頁。

5 加藤洋平『成人発達理論による能力の成長—ダイナミックスキル理論の実践的活用法』, 日本能率協会マネジメントセンター,2017年,20-24頁。

6 鈴木規夫, 前掲書, 232-235頁。

7 Cook-Greuter, Ibid., p.23-24.

8 鈴木規夫は発達段階の移行をキーガンに倣って、元の段階の次に、現状に違和感を覚える段階に始まり、新たな段階の思考が習慣化していても油断すると退行してしまう段階で終わる四つの移行段階と次の段階の六つに分けて捉えている(鈴木規夫, 前掲書, 223-227頁)。しかし、認知の発達のみに着目すれば四つの移行段階の2番目から3番目への変化を発達段階の移行と捉えることになると考えられる。

9 通常、自我発達段階の評価では文章完成法(SCT)が用いられるが、対象年齢は12歳以上で簡略テストでも27項目あることから小学生に用いることが困難なため、子どものワークシートの記述からCook-Greuter(2014)の各段階の特徴に関する記述に該当するものを捉える形で評価を行っている。

10 表5の定義と記述例だけではわかりにくい概念について補足説明する。「8. 他者の内面についての考察」の対極例は「ひろしが責めなかった理由はイメージアップのため。自分がきらわれたくないから怒らなかった。」で自分の経験に基づいて考察しているが、教材の文脈からは外れている。これに対して表5に挙げた例では教材の文脈に沿って適切に考察している。「11. 時間的認識や先の状況の予測」の対極例は「自分の行動がよい時だったら責めて、間違った行動があれば責めないようにします。」で現在の状況のみに基づいて取るべき言動を考えている。これに対して表5に挙げた例では過去の言動や他者の心情の考察から「けんかを防ぐ」という教材に示されていない未来の状況につなげる思考が見られる。

11 M.Blatt & L.Kohlberg, The effects of classroom discussion on the development of moral judgement, In L. Kohlberg and E. Turiel, *Recent research in moral development*, New York: Holt, 1971.

12 J. Manners, K. Durkin, and A. Nesdale, Promoting advanced ego development, *Journal of Adult Development*, Vol. 11, No. 1, January 2004.

本論文はJSPS 科研費 基盤研究(C)21K02594 「コンピテンシー・マップに基づく課題選択型道徳授業方法の開発」の助成を受けた研究成果の一部である。